



Kobe Shoin Women's University Repository

KARASHI-DANE

E・エルスワースの教育理論にみる対話の目的と教師の役割とは何か? : 「コミュニケーション的」と「分析的」の間

著者	松岡 靖
著者別名	MATSUOKA Yasushi
雑誌名	研究紀要. 人文科学・自然科学篇
巻	51
ページ	13-28
発行年	2010-03-03
URL	http://doi.org/10.14946/00001518



E・エルスワースの教育理論にみる 対話の目的と教師の役割とは何か？

—「コミュニケーション的」と「分析的」の間—

The Purpose of Dialogue and the Teacher's Role in E. Ellsworth's Educational Theory
— Between “Communicative” and “Analytic” —

松 岡 靖

The task of this article is to investigate how Elizabeth Ellsworth, in her conception of educational dialogue, sets a purpose of dialogue and a teacher's role. This work has three steps and will bring out some suggestions necessary for alternative dialogue. The first point is “communicative dialogue” as one pedagogical mode of address. This dialogue is performed in politics of representation. Any dialogue progresses under the influence of social power. So educational relation should be revised and criticized. Communicative dialogue is based on some theoretical fictions. The second key word is another pedagogical mode, “analytic dialogue”. Educational interaction is filled with paradoxes because each person has a different “route of reading”. Although and therefore interpretations on a single subject might not reach an agreement, there are possibilities for dialogue. This action generates “textual knowledge” through interaction in classrooms where participants are suspended in time, space, and thought. Finally, three points of her argument are made clear. (1) Ellsworth's conception is closer to I. Illich's “deschooling” than P. Freire's critical pedagogy. (2) A feature common between Ellsworth's dialogue and N. Noddings' “caring” is to interpret “responsibility” as possibilities to respond to others. (3) Ellsworth's concern is similar to P. Bourdieu's “cultural capital” in reflection on teacher's sense of justice.

1. はじめにー教育的対話論の可能性に向けてー

本稿の課題は、現代アメリカの教育研究者、エリザベス・エルスワース (Elizabeth Ellsworth) の対話論を、二つの類型を対比させながら検討することである。彼女の議論は教師と生徒たちとの間に、潜在的な緊張関係があるという見方を強調する。より一般的に言えば、対話による学習を目標とする教育者は、少なくとも次の配慮を求められるはずである。第一により望ましい教育的対話の目的のための必要条件とは何か。第二にその条件を満たすためには、教師がどんな役割をどこまで果たしうるのか。彼女の思索にはこの問いを追求する手がかりが含まれている。その著作を取り上げる今回の目的は、教師の主導性と生徒の多様性を両立しうる教育的対話論を構想していくことにある。

すでに筆者はエルスワースの理論的枠組みが「教師をどう位置づけたか」を論じた⁽¹⁾。そこでは1980年代後半から1990年代後半までの彼女の著作を参照しながら、「批判教授学 (critical pedagogy)」がどう評価されたかを検討した。まずポスト構造主義フェミニストとしての彼女が、批判教授学に家父長的要素を見出して批判していく過程を考察した。つぎに『教える立場 (Teaching Positions)』での彼女が、「コミュニケーション的対話 (communicative dialogue)」を退け、「分析的対話 (analytic dialogue)」を勧めたことを紹介した。この言葉づかいから明らかなように、1990年代後半の時点で彼女が教育的対話論すべてを放棄したわけではない。むしろ彼女は既存の対話の様式を批判しつつも、望ましい代替案を提出しようとしていた。このいきさつにはさらに周到に扱うべき問題がいくつも散見された。けれども、以前の論文では主に紙幅が足りないために、その一つ一つを充分に取り扱うことまではできなかった。

そこで改めて本稿では、エルスワースの『教える立場』を検討の主題にすえる。とくに「対話の目的」と「教師の役割」についての発言を中心にして、彼女の教育的対話論がもつ特徴を浮かび上がらせたい。その手順として、第一に彼女が理論的手法に取り込んだ「教授学的な位置づけの様式」のおおよそを理解する。またその様式の一つである「コミュニケーション的対話」の定義とそれに対する批判を見届ける。第二にもう一つの位置づけの様式である「分析的対話」の

定義とそれがもつ可能性についてまとめる。そして教育の場で対話が誘発するはずのパラドックスとその意義を見定める。第三に筆者なりの教育的対話論を構想していくために、三人の論者たちの見解を参照しつつ、彼女の模索からいくつかの示唆を引き出して終わりたい。

本論に入る前に、ここでの教育的対話論の枠組みを素描するために、教育学者の佐藤学による「対話的学びの三位一体論」を参照しよう⁽²⁾。彼は現代日本の学校教育を建て直そうと訴える。その方策の一つの柱は、子どもたちが学ぶ喜びを深めるために、学びの伝統としての修養と対話に求められる。とくに「対話としての学び」を提案するさいに、J・デューイやL・ヴィゴツキーの研究に習って、学びの様相は三つの次元に区別されている。一番目の認知的・文化的実践とは、対象との対話による世界づくりのことである。二番目の社会的・政治的实践とは、他者との対話による仲間づくりのことである。三番目の倫理的・実存的実践とは、自己との対話による自分探しのことである。この三次元の区別はあくまでも説明のための方便であって、実際の学びの場ではそれらは複雑にからみあいながら進行する。だから対話的学びを理論的に掘り下げるためには、その相互関係を解明する必要があると彼はいう。

佐藤の三位一体論を念頭におくと、もともと映画研究から出発したエルスワースの教育的対話論にも、似たような三つの次元を指摘できそうである。一番目の次元とは、映画という対象と個人が対話していく認知的・文化的実践である。二番目の次元とは、観客という他者とともに意味を解釈しあっていく社会的・政治的实践である。三番目の次元とは、先の二つを通じて各自がアイデンティティを形成していく倫理的・実存的実践である。たとえば、ある劇場に居合わせた観衆たちが一本の作品を視聴するとき、こうした三つの次元が複雑に交錯しつつ、映画の物語は展開していく。そのからみあいは、一人一人の内面においても観衆同士の間でも生じている。またそうした実践は意識の上でも無意識のうちにも繰り返されていく。このような比喻で彼女のまなざしは教室という現場を解釈している。そこに教える立場として登場する彼女は、自らの役割をいかに反省し、どんな教育の目的を提案したか。そしてその様相に迫ろうとする筆者は、エルスワースという他者の声をどこまで聴き届けられるだろうか。

2. 「位置づけの教授学的様式」としての「コミュニケーション的対話」

(1) 「位置づけの教授学的様式」という理論的手法

エルスワースが「教える立場」を語るさいの枠組みを理解するには、前提となっている方法を知っておく必要がある。そこでの議論の出発点は「位置づけの様式 (mode of address)」である⁽³⁾。彼女によると、これは1970年代から映画やメディアの研究で活用されてきた概念だという。当時の専門家たちはこの様式を「映画の内部にある何か」ではなく、「社会的なものと個人的なもの間に生じる出来事」と認識しはじめた。この発想の転換のおかげで新たな問いが立てられた。その時点から「この作品はあなたを誰と考えているか?」、「観客は何を欲しがり、映画をいかに読み、自分を誰と思うか?」といった問いに光が当てられるようになった。ただし一本の映画が観客たちに感情を呼び起こし、「位置づけの様式」による考察が成功するために欠かせない条件がある。それは「観客が映画の物語やイメージのシステムと特別な関係に入り込んでいなければならない」⁽⁴⁾という条件である。ここで言う「特別な関係」が映画研究において解明されるべき対象となった。

エルスワースがこの様式を教育理論に流用した理由は、すでに「特別な関係」という必要条件から推し量ることができる。なぜなら、この様式のおかげで意味の生産が映画研究の主題となりえたからである。この関心ゆえに「表象をめぐる政治力学 (politics of representation)」に、教育研究者の注目が集まった。この力学は「教師が生徒をどう位置づけるか?」という問いを出発点とする。この中心的な関心は教育上のカリキュラムをめぐる多くの問題を引き起こした。注目すべき論点の数々は、公式の知識に生徒たちや教師が抵抗する場面や、ジェンダー・人種・階層などに影響された解釈のあり方などに埋め込まれている⁽⁵⁾。こうして意味の解釈をめぐる社会的葛藤の場として、教育実践が分析されるに至った。教室の現場で教師と生徒たちという「特別な関係」を成り立たせている前提を、「位置づけの様式」の視点から問い質すこと。これが彼女にとって教育を研究する指針となった。

エルスワースは教育という出来事を解釈する枠組みにこの様式を採用し、「位

置づけの教授学的様式 (pedagogical mode of address)」と名付けて定義し直した。彼女がこの様式を説明するには、知識と学習がたえず社会的に構築され、その作用を個人に浸透させつつある場所だという⁽⁶⁾。そうなると問われるべきは「教師が生徒をどう位置づけるか?」には収まり切らない。さらに「教師と生徒たちは何を望むのか、教材をどう解釈するのか、自分を誰と考えるのか?」。こうした問いを様式の視点から彼女は分析していく。それにともなう、教師と生徒たちという教育的関係もまた、権力と立場という視点からあらためて評価し直される。彼女の主張によれば、本来なら「位置づけの教授学的様式」は、確実性・連続性・統制といった関心で基礎づけることはできない。それとは逆にこの様式の意味や用法を探究することで、多様な立場を増殖させ流動化し、出会わせ応答させようと、彼女は教育者に向かって呼びかける⁽⁷⁾。

こうした目的をかかげた実践に対話を組み込むとき、「位置づけの様式」は教師にとって欠かせない洞察を与えてくれる。以前から大学教師としてのエルスワースは、社会的差異を「めぐる／越える」対話を目指してきた⁽⁸⁾。その授業に採用された「位置づけの様式」は、従来の教授学にとっての常識に異議を申し立てることになった。この様式の意義は、教授学が対話を飼い馴らしてきた手口をトラブルに巻き込んでいく点にこそある⁽⁹⁾。彼女自らが反省するように、この様式を教授学に持ち込む唯一の目的は、「差異を架橋すると称しつつ、同一性へと回帰する循環を抜け出せない自らを発見するため」⁽¹⁰⁾ だという。ここから彼女が唱える教授学は不確定な事件であり、教育に関する理論や実践が作り上げてきた既製品には収まり切らないものである。この立場から振り返ると、いわゆる進歩的教育者たちもその家父長的な発想を批判されることになった。つまり教育における権力の問題を不問のままにして、教師と生徒たちの教授学的関係を見逃してきた、と後ろ指を差されてしまうのである⁽¹¹⁾。

(2) 「コミュニケーション的対話」とその批判

このようなラディカルな見通しを例証するために、「位置づけの教授学的様式」を使いながら、エルスワースは映画作品と合わせて教育事象を読み解いていく。その理論的枠組みにおいて、彼女は教育的対話を否定すべき様式と肯定すべき

様式にきっぱりと切り離そうとする。まず先に従来の教育に関する言説の多くは、「コミュニケーション的対話」に属するものとして告発される。その後で代替案となるべき望ましい教授モデルが、「分析的対話」と名付けられて予告される。このあまりに単純な二項対立もまた、あくまで分析のための方便でしかありえないだろう。なぜなら、実際に起きている教育実践はもっと複雑なはずだからである。この単純化という制約を承知した上で、ひとまずは彼女による問題提起をていねいに受け止めてみたい。

「コミュニケーション的対話」は「位置づけの教授学的様式」の一種である。エルスワースによると、この見方は「理解か誤解か？」という二項対立に支えられている。だから「完全な理解にいたる瞬間として定義された、成功すべきコミュニケーションを追い求めて、相互行為が統制される過程」⁽¹²⁾とこのタイプの対話は規定される。この昔ながらの規範にのっとった教授学は、リアリズムを奉じる習慣と政治力学を通じて、世界の正確な表象を教師にも生徒たちにも共有させようと図る。けれども精神分析の理論を文学評論に援用したS・フェルマンが批判したように⁽¹³⁾、「コミュニケーション的対話」は教授学的に望ましくない。おまけにその企ては事実として完成することもありえない。この判定にエルスワースは何の留保もつけずに賛成する。それゆえに「コミュニケーション的対話が生徒たちにとって透明性と中立性をもつ」⁽¹⁴⁾という仮定を、トラブルを巻き込むことが彼女の目標となる。

「コミュニケーション的対話」を信奉する教育者たちを、エルスワースは次のように皮肉っている。「我々の位置づけの教授学的様式にはお決まりの様式など存在しない」とコミュニケーション支持派は言い張ってきた⁽¹⁵⁾。しかしこの命題は自家撞着でしかないという。そこにおちいる理由はあまりに楽観的すぎる思い込みにある。彼女なりの反論は二点に要約してよいだろう。一番目の思い込みとは、対話を理解の手段として担ぎ出すとき、それが一方的決定ではなく民主的方法であるはずだ、という仮定である。けれども実際の対話は社会的に構成され、政治的に関心づけられた関係でしかありえない。二番目の思い込みとは、対話を万能の道具とみなす仮定である。期待される働きは知識を構成することから、問題を解決したり、民主主義を確立したり、美德を形成したりす

ることにまで及ぶ。けれども、対話を中立的かつ万能の乗り物とまでみなすのは、しょせん最良の引き倒しである。なぜなら、語り手のあらゆる意見や理解を、全員に開かれた自由な空間でやり取りできることまで、対話という方法が前もって私たちに保証してくれるわけではない⁽¹⁶⁾。

エルスワースによると、「コミュニケーション的対話」の難点は、その理論的前提から由来している。その前提とは「位置づけのリアリストの様式」である。この様式には三つの誤りがあると彼女は主張する⁽¹⁷⁾。第一に「対話が機能するのは、リアリティの中立的な水道管のごとく、この様式を私たちが扱っている間だけである」。この中立なる対話への幻想を捨て去ってみよう。そうすれば、完全なコミュニケーションが成り立たないと私たちは気づくだろう。第二に「多くの教育者は押し付けなしに理解をもたらす方法を対話に求めた」。けれども、対話は参加者のリアリティを映す透明な窓ではない。「いつ、どこで、誰が、何のために？」といった具対的な条件なくしては、いかなる理解も成り立つはずがない。第三に「対話を始めるべくコミュニケーションせよという呼びかけも、未知の領域まで私たちを連れて行ってくれはしない」。そもそも最初の呼びかけからして、既存の位置から特定の宛名に向けて発信されるほかはない。もしも対話が始まるとするなら、誰かが呼びかけること、そして私が応答することで、ようやく行為する主体が立ち上がる。だから双方の意志がつねに対話に先立っているはずである。以上のような理由をもって、彼女は「コミュニケーション的対話」を否定した。

3. 「分析的対話」という様式の可能性とパラドックス

(1) 「分析的対話」とその可能性

「分析的対話」もまた精神分析と文学批評に通じたフェルマンの用語である⁽¹⁸⁾。この種の対話はエルスワースの「位置づけの教授学的様式」の一つにあたる。この対話の形式は教育の過程にあって、予想も統制もしきれない教室での相互行為をむしろ活用するとされる。この場合の相互行為とは、「教師と生徒たちが無意識のうちに知識に抵抗することと、(教師と生徒たちの関係や教え学べき知識を…引用者註) 無視しようとする情熱」⁽¹⁹⁾ との間から生じてくる。ここに

エルスワースは新たな教育の可能性を垣間みようとする。「分析的対話」の指針に寄り添うなら、読みのまわりくどさや理解の不可能性からでも、私たちは何かを学ぶことができる。それどころか場合によっては、間接性や不可能性そのものが教育的指導にもなりうる。分析をめざす教授学は向こうにある何かを表象する実践ではすでになくなっている。むしろそれは遂行されつつある行為となり、教授学じたいの中で自らに関わる出来事を築き上げるという。

「分析的対話」に期待するエルスワースは意味の生産に注目する。世界や出来事の意味は「読みの経路 (route of reading)」の産物であって、対象から直接には読み取れるものではない⁽²⁰⁾。そしてその「読みの経路」は人それぞれに異なっている。そのおかげで「分析的対話」の可能性が私たち一人一人の前に開かれている。対話から生成される「テキスト的知識 (textual knowledge)」には、いつでもどこでもまわりくどさとまとまりなさが付きまとっている。この知識は教師の指示によって直線的に生徒たちの手に入りはしない。現実には単一の「読みの経路」に収まり切らない多様性が、私たちの解釈を大きく左右している。またいったん定着した解釈をこえる意味や結果を、もう一つの「読みの経路」がもたしらしてくれることもある。私たちがそんな発見を時として成し遂げるのは、「テキスト的知識」のおかげである。社会の権力・歴史・欲求が経路にどう影響してきたか。その過程を読み込まなければならない。この実践を積み重ねていくなら、特定の読み方が頻出する一方で、他の解釈が公にならない社会的背景に、教師と生徒たちは思い至るかもしれない。

当然ながら「分析的対話」を擁護するための議論は、「コミュニケーション的対話」の欠点をあげつらうだけでは足りない。「分析的対話」への批判を乗り越えたとともに、この教授学的様式の長所を訴える必要がある。エルスワースいわく、コミュニケーション支持派が危惧するのは、「分析的対話」は「見境のない相対主義 (boundless relativism)」を避けられないのではないか、という点である。しかしその心配は無用だと彼女は反論する⁽²¹⁾。その説明には二つの問いが持ち出される。「私はどう応えようか？」と「何を根拠にこの読みを選ぼうか？」である。第一に「私はどう応えようか？」をめぐる決断と関与を、「分析的対話」は助けてくれる。しかし「何を根拠にこの読みを選ぼうか？」にこだわる「コミュ

ニケーション的対話」のほうが、その基礎づけに失敗せざるをえないのではない。第二に「私はどう応えようか？」に自分が応えることで、今度は相手に「あなたはどうか？」と呼びかけることができる。「分析的対話」の流儀はこのやりとりを励ましてくれるだろう。ところが「何を根拠にこの読みを選ぶか？」のほうは、無限の相対主義から私たちを守ってくれるはずの問い、つまりに「私はどう応えようか？」に思いを巡らせていない⁽²²⁾。このように「分析的対話」の可能性は、真理と理解の役割の語り方を刷新する点に求められている⁽²³⁾。

(2) 「教えることのパラドックス」とその意義

「位置づけの教授学的様式」の一種である「分析的対話」は、教授学上の難問を一掃してくれるわけではない。むしろこの対話は終わらない問答のための作法のようなものである。エルスワース流の辛抱づよい視点からみれば、教師と生徒たちの関係にはいつもパラドックスが潜んでいる。「分析的対話」による教授学はたやすく解決できそうもないジレンマを提起する⁽²⁴⁾。それでも教えるという行為は「パラドックスをはらむ位置づけの様式」による実践でしかありえないという。けれども逆に言えば、「定義とコミュニケーション的理解」以外のものを、教師は堂々と教育上の成果に掲げてよい。この立場から代替案を探究する彼女は、「教えることのパラドックス」に応答していく。その過程において教授学上の難問に隠された可能性が現れるという。その様相を彼女は次の四点に要約している。

一番目に教師の行為による結果について、確実な知識を教師自身も持ち合わせていない。教育実践のパラドックスの一つは、「積極的参照 (positive reference)」を欠いたままでも、その行為を肯定しようという可能性にある。全員が見習うべき正解がなかったとしても構わない。二番目に社会的・文化的差異を「めぐって／越えて」教える核心として、「正しく必要な」知識や行為は前もって設定しておくことは不可能である。教えることは必ずしも私たちの間を区切っている差異を架橋せず、全員の理解を一致させてもくれない。三番目にこの教授学は反復・コピー・解決・交換がきかないもので、経済的価値を保障されて

はいない。なぜなら、経済的指標とされる目標・実施・評価という手順では、この実践は統制しきれないからである。四番目に教授学とは「宙吊りになる(suspended)」実践である。宙吊りになる三つの場とは、自己と他者の間にひろがる空間、学びの前と後の間にながれる時間、普及したカテゴリーと曖昧なシステムの間でうごめく思想である。要するに「教えることのパラドックス」は、教育実践の結果を前もって固定しておこうとする企てに対して、ことごとく抵抗するように私たちをそそのかす⁽²⁵⁾。

エルスワースは「位置づけの教授学的様式」によって、「教えることのパラドックス」を提起した。教師と生徒たちの関係を改善するために、「分析的対話」から読み取れる示唆は何か。決まりきった正解を持ち出すことで、教師の権威を基礎づけたりしないほうがよい。むしろ教える立場にとっての拠り所を、「分析的対話」の結果として共有される「テクスト的知識」に求めてはどうか。この実践的な知識は二つの特徴を兼ね備えている。第一に教師の指図に従うだけで、生徒たちが「テクスト的知識」を習得することは適わない。なぜなら、個人による解釈には、多様な「読みの経路」が働かざるをえないからである。この重層性が教室でのコンテキストを織り成している。この事態への洞察は意味や知識を生産する前提となる。第二に「テクスト的知識」を産み出す過程で教師と生徒たちが認知するのは、新しい意味や結果を「読みの経路」がいかにもたらしうるかである。教室という空間をこえる社会、授業という時間をこえる歴史、常識的な教授学をこえる思想に、この知識への見方は挑戦する。もし指導者に権威を認める意義があるとするなら、一人一人の読みを互いに披露しあうことで、学習者たちが自明視していた経路を自覚させる点にある⁽²⁶⁾。

4. エルスワースからの示唆——対話の目的と教師の役割——

(1) 教育における目的の多様性

ここまではエルスワースの主張にできるかぎり寄り添ってきた。以上の要約から対話の目的や教師の役割などへの配慮を導き出す前に、彼女の議論を適用できそうな範囲を見極めておきたい。『教える立場』の第六章は、彼女が大学の授業で行った「分析的対話」の実践報告としても読める。教材に選ばれた映画は、

ナチスによるユダヤ人絶滅収容所の記憶をめぐるドキュメンタリー、「ショアー」であった⁽²⁷⁾。教師である彼女の意図は、いわば遠い他者との非日常的な出会いを、学生たちに迫体験させることにあった。裏を返せば、教室で先生が子どもたちに教科内容を教える、という予定調和を彼女は相対化してみせた。彼女をファシリテーターとして、映像を解釈する経路をめぐって「分析的対話」が実践された。参加した学生たちは、自らの「読みの経路」や他者との差異に気づき、さらには「教えることのパラドックス」を垣間みたかもしれない。

しかし、エルスワースの作戦は諸刃の剣でもある。そこでは教育の目的が多様でありうるものが軽視されてはいないか。目的の多様性として少なくとも次の三つを指摘したい。第一の多様性は、学習者の世代や対応能力に関わっている。議論の範囲を教育的対話に限っても、「コミュニケーション的対話」に一概に価値がないとは言いきれない。たとえば保育所で保育士が乳幼児を指導するとき、分析よりもコミュニケーションの働きに期待をかけるのは妥当なはずである。それとは対照的に中等教育以降であれば、教師と生徒たちの会話が「テクスト的知識」という成果に到達するかもしれない。この多様性への配慮からすれば、エルスワースの実践は大学という教育段階に条件づけられている。

教育目的の第二の多様性は、その実践で主題とされる知識の種類に表れている。具体的カリキュラムがたとえば自然科学の領域に属する知識であれば、論理を優先しつつ合意を図る「コミュニケーション的対話」はやはり有効である。その場面にあっては各人の「読みの経路」のズレは直接の主題になりにくい。ただし人文学や社会科学については、差異をめぐる「分析的対話」がより大きな意義をもちうるだろう。

最後に第三の多様性は、教育と対話をどう結び付けるかに示される。「あらゆる教育が対話の方法によるべし」という命題は必ずしも自明ではない。この点に関してはさすがのエルスワースも同意するに違いない。むしろ私たちの日常では「ショアー」に映された出来事は珍しい事態とさえ言える。以上に指摘した三点は平凡な事実といってよい。この常識的な見方からしても、ある教育実践に権力関係を指摘したからといって、教育上の価値をすべて否定するのは、やはり行き過ぎと言わざるをえない⁽²⁸⁾。

(2) 教師の役割・応答可能性・差し控え

エルスワースは「コミュニケーション的対話」を批判し、「分析的対話」を追求した。おわりにそこから教育的対話論を構想するための示唆を引き出すべく、他の論者の見解を参照しよう。第一に先にみた佐藤学の対話的学び論では、教師の役割は子どもを援助する「対話的他者」にあり、その機能は三つに区分けされていた⁽²⁹⁾。一番目は「自己代わり他者」で、子どもによる主題への理解に教師が問いかけることで、さらなる活動と思考に子どもを誘うことだった。二番目は「外言と内言の橋渡し」である。ヴィゴツキーの用語法を借りると、検証済みの「科学的概念」と学び手の「自発的概念」をつなぐ働きとなる。三番目は「学習者のなぞりの対象」で、文化の優れた学び手たる教師は子どもの手本となる。対話的学び論への賛否は別にして、この説明はおそらく教育をめぐる常識にもなじみやすいものである。

ところが、エルスワースの主張は佐藤の学び論を相対化する。佐藤が描く教師の役割は、「コミュニケーション的対話」に近く、「分析的対話」からは遠い。彼にとっての理論的前提には、教え手が教育内容を先取りし、学び手はその手前にいる、という構図がある。ここで想定されている学習者は、教室で教師と向き合う子どもたちだろう。その常識にエルスワースは異議を申し立てる。彼女にとっての教育現場は、まるで観客たちが映画を批評しあう劇場のようだ。さらに二人の違いはそれだけに尽きない。むしろ教育的対話は現実はどう進み、何を目的とするか。その見通しが二人の路線を左右している。つまり教師の主唱先導や教育の制度化を避けようとする志向は、佐藤よりもエルスワースのほうに顕著である。この意味合いからすると、彼女の立場はP・フレイレの批判教授学より、I・イリイチの脱学校論に似通っている⁽³⁰⁾。ただしイリイチは巨視的な制度や歴史を、彼女は微視的な教室での会話を、それぞれ議論の舞台に選んではいる。その違いはあっても、教育よりも学習を強調する点は両者に共通する。彼女の発想は2005年の著作『学習の場所 (Places of Learning)』へと続いていくのではないか⁽³¹⁾。その経緯は別の機会に検討したい。

第二に哲学者の高橋哲哉は、日本の戦後責任を論じるさいに、responsibilityを

「応答可能性」と訳した⁽³²⁾。よくある「責任」という訳語には、法的に強いられた贖罪というマイナスのイメージがつきまとう。彼はそれを存在論の文脈に移し、「応答可能性」としてプラスの方向へと捉え返す。そうすることで responsible は、他者の呼びかけに応答する姿勢と読み直される。その原初の姿は赤ん坊の呼びかけに母親が応える関わりにあるという。事実として私たちの周りは他者の呼びかけにあふれ、それを聴かない自由は私たちにない。だがそこから先は基本的に個人の自由に属する。つまり「応えるか否か、どう応えるか？」は通常なら一人一人の判断に任されている。とはいえ何らかの対応を否定なく迫られるかぎり、私たちは不自由でしかありえない。たとえ相手の声を私が無視したとしても、それは周りから態度の表明と受け止められてしまう。だからこそ呼びかけへの応答は、両者にとって欲ばしい行為となりうる。

「応答可能性」という面からみると、エルスワースの立論にはやはりポストモダン・フェミニズムが影響している。彼女の教育実践は学生たちという他者とともに、映画という対象をめぐる「読みの経路」を分析しあうことである。自らの社会的位置にこだわりつつ、現実の文化・政治を変革しようと彼女は訴える。こうして「分析的対話」が順調に進めば、「教えることのパラドックス」が浮かび上がるはずだという。合意をめざすコミュニケーションではなく、「応答可能性」の実現に彼女は希望を見出す。この立場は近代的な法律による義務よりも、個人の実存と社会構造とのつながりに注目する。この文脈で彼女の路線は現代フェミニズムの一角を占めるケアリング論に重なってくる。これを提唱した教育哲学者 N・ノディングスは、自発的な「自然なケアリング」を、義務づけられた「倫理的ケアリング」よりも優先した⁽³³⁾。つまり自然な「応答可能性」は法律上の責任である以前に、人間という存在に不可欠なのである。とはいえノディングスに比べると、とりわけ 1980 年代までのエルスワースは、より急進的な変革を目指していたようだ。

第三に政治学者の大川正彦は、「応答可能性」を「不正義感覚」とからめて論じている⁽³⁴⁾。「不正義感覚」とは、個人に起きた残酷な出来事を是正すべきものとして分かち合う感覚、と要約して差し支えない。「他者への責任＝応答可能性」に照らすと、その基準はどのように決められるのか。もし不遇な個人が残

酷な現実を告発したとしても、それを「自然」とみる人々はまともに取り合わないかもしれない。それでも本人の願いはすでにある人間関係を編み直すことに向かっている。この場面でも私たちは応答可能性のうちに置かれてしまっている。だが他者の呼びかけに応じて自己を変えることは簡単ではない。そこで私たちは「差し控え」という両面作戦を強いられる羽目になる。まず一方で自分の「不正義感覚」をつねに疑い続けなければならない。しかし他方で「オマエニワタシノコトガワカルノカ？」という他者の問いにつきまといわれる。もしこの面倒な「差し控え」を怠ってしまったとき、私たちの善意もまた責任を果たすことへの自己満足に終わりがねない。

「不正義感覚」をめぐる「差し控え」からすると、エルスワースの主張の特徴はどこにあるか。まずは月並みながら「生徒たちの声に敏感であれ」という教える立場への呼びかけである。教師の役割が対話の目的まで先取りしてしまうと、「教えることのパラドックス」を生徒たちとともに発見する可能性は閉ざされてしまう。そうならないための「差し控え」を、彼女もまた教育者に向かって呼びかけてきた。また現実「不正義感覚」を修正しようとする未成年者たちは、時として無言のうちに大人たちに問いかけている。いまここで正統と認めもらえる主張の仕方とはどういうものか。この訴えを成就させるだけの資源を自分は持ち合わせているのか。しかも多くの場合に教師は生徒たちより優位な立場にある。このような異議申し立てへの目配りゆえに、彼女の主張はより微視的でラディカルなものになっている。マクロな社会構造による制約だけでなく、ミクロな教室での力関係に、その対話論はこだわってきた。教育や文化をめぐる政治力学を重視する点で、彼女の教育理論は、P・ブルデューの文化資本論⁽³⁵⁾に通じている。二人の関心の共通点は文化の正統化をめぐる葛藤を凝視する姿勢にある。

(本学准教授)

註

- (1) 松岡靖「E・エルスワースの教育的対話論は教師をどう位置づけたか?」、『日本デュイ学会紀要』第48号、2007年、161-170頁。

- (2) 佐藤学『学びの快楽』世織書房、1999年、14頁、59頁。
- (3) Ellsworth, Elizabeth, *Teaching Positions*, Teachers College Press, 1997, p.1. この address にはいくつかの訳し方が考えられる。松岡靖「N・バービュレスの教育的対話論は変わったか？」(『日本デューイ学会紀要』第47号、2006年、143 - 151頁)で、筆者は「位置づけ」と訳した。しかし前掲の松岡(2007)では「話し方」と改めた。この訳語は「教師と生徒たちの対話」という文脈になじみやすい。しかしもともとの映画研究では、「作品が観客を誰と考えるか？」が主題とされていた。またエルスワースの議論でも、「教師が生徒をどう位置づけるか？」が第一の焦点になっている。表象やアイデンティティや意味の生産をめぐる政治力学という文脈を強調するために、今回は改めて「位置づけ」と訳し直すことにした。
- (4) Ibid, p.23.
- (5) Ibid, p.10.
- (6) Ibid, p.6.
- (7) Ibid, p.9.
- (8) Ibid, p.14.
- (9) Ibid, p.12.
- (10) Ibid, p.1.
- (11) Ibid, p.7.
- (12) Ibid, p.15.
- (13) Ibid, p.66. フェルマンの教育論については、Felman, Shoshana, *Jaques Lacan and the Adventure of Insight*, Harbard University Press, 1987, 森泉弘次訳『ラカンと洞察の冒険』誠信書房、1990年、の第4章を参照。
- (14) Ibid, p.85.
- (15) Ibid, p.48.
- (16) Ibid, pp.48-50.
- (17) Ibid, pp.82-84.
- (18) フェルマンの「分析的対話」の概念については、前掲の『ラカンと洞察の冒険』の第3章を参照。

- (19) Ibid, p.16.
- (20) Ibid, pp.125-126.
- (21) Ibid, p.134.
- (22) Ibid, pp.135-137.
- (23) Ibid, p.127.
- (24) Ibid, p.8.
- (25) Ibid, pp.16-17.
- (26) Ibid, p.139, p.142.
- (27) この作品については、C・ランズマン著、高橋武智訳『ショアー』作品社、1995年、を参照。その思想的意義については、鶴飼哲、高橋哲哉共編『「ショアー」の衝撃』未来社、1995年、を参照。
- (28) この多様性については、たとえば Burbules, Nicholas, “The Limits of Dialogue as a Critical Pedagogy,” Peter Trifonas ed., *Revolutionary Pedagogies*, Routledge Falmer, 2000, pp.251-273, を参照。
- (29) 佐藤学『学びの快樂』世織書房、1999年、74-76頁。
- (30) フレイレとイリイチの教育思想の異同については、I・イリイチ、P・フレイレほか共著、島田裕巳ほか共訳『対話』野草社、1980年、を参照。
- (31) Ellsworth, Elizabeth, *Places of Learning*, Routledge Falmer, 2005.
- (32) 高橋哲哉『戦後責任論』講談社、1999年、23-27頁。
- (33) 自然なケアリングと倫理的ケアリングの違いについては、Noddings, Nel, *Caring*, University of California Press, 1984, 立山善康ほか訳『ケアリング』晃洋書房、1997年、の第4章を参照。
- (34) 大川正彦『正義』岩波書店、1999年、57-60頁。
- (35) 文化資本や文化の正統化の概念については、P・ブルデュー著、田村音和監訳『社会学の社会学』藤原書店、1991年、の第2章を参照。